

PAIDEIA JURÍDICA: PRESSUPOSTOS E CARACTERIZAÇÃO

MARIÁ BROCHADO*

SUMÁRIO: I. *Paideia*: Uma Introdução; II. *Paideia* Hoje: Uma Proposta; III. *Paideia* Jurídica: Proposta de Formação Ética Inclusiva dos Direitos Humanos-Fundamentais; IV. Conclusão; V. Referências Bibliográficas.

RESUMO

O artigo situa-se no campo de estudo da Filosofia do Direito, perpassando as concepções éticas da Filosofia Prática clássica e atual. Tem por objetivo apontar as relações entre a clássica concepção grega de *paidéia* e a atual possibilidade de inserção do estudo dos direitos humanos para uma formação ética mais consistente dos indivíduos, como sujeitos morais e também cidadãos sujeitos de direitos. O método é descritivo de pensamentos e escolas fundamentais do pensamento ocidental, e também especulativo, haja vista a necessidade de reflexão sobre os mesmos e a conexão deles com a proposta de uma educação ética que englobe também o Direito, sob fundamentos diversos e complementares. O resultado é a proposta de inovação no ideário de educação atual, inclusiva de

* Professora na Faculdade de Direito da UFMG

uma *paideia jurídica*, como explicitado e definido no texto. Conclui-se que, historicamente, o legado deixado por séculos anteriores sobre a conquista e declaração de direitos universais nos impõe a tarefa de reflexão sobre estes e uma nova conquista a seu propósito: sua *real* efetivação. De modo que não podemos olvidar a importância da inclusão de reflexões sobre direitos humanos-fundamentais na formação da *cidadania contemporânea*, como momento essencial na história das conquistas éticas da humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Formação; Ética; Direito; Cidadania.

I. PAIDEIA: UMA INTRODUÇÃO

Se a espiritualidade ou razão é o elemento definidor da essência humana que torna o ser humano distinto de todos os demais seres na natureza, cabe ao mesmo desenvolver ao máximo esta essência, ou potência, que é por natureza reflexiva. A essência do homem para Sócrates residia em sua alma (*psyché*). E a alma para Sócrates “coincide com a nossa consciência pensante e operante, com a nossa razão e com a sede da nossa atividade pensante e eticamente operante. Em poucas palavras: para Sócrates a alma é o eu consciente, é a personalidade intelectual e moral.”¹

A compreensão grega de racionalidade engloba duas esferas que são imediatamente perceptíveis a partir do momento em que nos experimentamos como seres livres: a teórica e a prática. A razão epistêmica (teórica) volta-se para o conhecimento cada vez mais preciso e completo das coisas. A razão prática tem o conhecimento como um meio para alcançar um objetivo maior, que é o *agir ético*. Desenvolver-se racionalmente significa aprimorar-se tanto do ponto de vista teórico quanto do prático. Esta é a conclusão expressa nas palavras de Mondolfo: “tener cuidado y preocupación del alma para

¹ REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga*. Vol I. Das origens a Sócrates. São Paulo: Loyola, 1993, p 258-259.

hacerla mejor': intelectual y moralmente al mismo tiempo, y por el mismo proceso activo de purificación y perfeccionamento"². A formação que pretende esta plenitude no ser humano é o que os gregos entendiam por *PAIDEIA*, vocábulo empregado vulgarmente para significar apenas a criação dos meninos (de *paidos*: criança), mas que em muito transcende a essa significação inicial no pensamento de Sócrates.

A *purificação* e a *perfeição* mencionadas por Mondolfo, Sócrates tentava alcançá-las entre seus interlocutores, questionando se suas atitudes eram ou não *virtuosas*. A preocupação do filósofo era com a perfeição espiritual dos homens. O rigor conceptual, a busca das definições, a partir do seu método dialético, era apenas um caminho para chegar ao tema considerado por ele verdadeiramente relevante: a essência e a prática das *virtudes*. Discutia "somente acerca das coisas morais, e nas coisas morais buscava o universal, sendo o primeiro a tomar por objeto de seu pensamento as definições"³. Dialogar com Sócrates levava a um exame da alma e a uma *prestação de contas* da própria vida; quem quer que com ele dialogasse era "arrastado pelas espirais do discurso e inevitavelmente forçado a seguir adiante, até ver-se prestando contas de si mesmo, dizendo inclusive de que modo vive e de que modo viveu."⁴

Não havia propriamente em Sócrates uma preocupação com a explicação dos fenômenos naturais, tão comum até então na Grécia, já desde a Escola de Mileto. Sua preocupação era *ética*, tanto que chegava mesmo a criticar as discussões vãs dos naturalistas, que viviam em constante embate sobre a natureza de coisas que não diziam respeito a suas próprias consciências.

² MONDOLFO, Rodolfo. *Moralistas griegos*. La consciencia moral, de homero a epicuro. Buenos Aires: Ediciones Iman, 1941, p. 90.

³ *Ibidem*, p. 78.

⁴ REALE, Giovanni e Dario Antiseri. *História da filosofia. Antiguidade e idade média*. Vol. I. 4ª ed. São Paulo: Paulus, 1990, p. 96.

Eis uma descrição de Xenofonte sobre o objetivo das investigações socráticas:

“El se maravillaba de que no se viera claramente que para los hombres no hay posibilidad de resolver problemas parecidos (los de la natureza), pues los mismos que se jactan de saber razonar acerca de ellos, no concuerdan mutuamente, sino que pelean entre sí como locos. Unos creen que el ser es uno solamente; otros que es una pluralidade infinita; unos, que todo está en movimiento perpetuo, otros, que nada se mueve nunca; unos, que tudo nace y perece, otros, que nada nace ni perece jamás.”⁵

Ao contrário, acerca das coisas humanas, Sócrates encontrava, dentro de nossa consciência mesma, a existência de princípios universais (conceitos, leis), alcançáveis pelo exame⁶, a reflexão e a discussão.⁷

Ao homem interessa o que lhe pertence, as “coisas humanas” (*tá anthropina*), disso ele tem obrigação de dar conta. Se Sócrates não se preocupava demasiadamente com as questões cosmológicas, é porque entendia “que este dispêndio de energias espirituais seria mais bem empregado no conhecimento das ‘coisas humanas’.”⁸ E é com as coisas humanas que se preocupava sempre. “Por trás da pergunta: ‘até onde se deve levar um estudo?’, ergue-se outra, mais importante: ‘para que serve esse estudo e qual é a meta da vida?’. Sem dar resposta a tal pergunta, não seria possível a educação.”⁹

⁵ MONDOLFO, *op.cit.*, p. 77.

⁶ Exame de consciência praticado pelos pitagóricos e posteriormente prática usual da vida dos estóicos. Exame de consciência é a consciência moral no seu papel posterior à prática do ato moral, ou “consciência moral posterior”, que julga a opção feita pela “anterior”, conforme terminologia empregada por Odon Lottin. (LOTTIN, Odon. *Principes de morale: expose systematique*. Lovain: Ablaye du Mont Cesar, 1946, p. 150).

⁷ MONDOLFO, *op. cit.*, p. 77-78.

⁸ JAEGER, Werner. *Paideia. A formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Editora Herder, s/d, p. 500.

⁹ *Ibidem*, p. 501.

Sócrates se sente imbuído da missão de educador de almas. A *paideia* grega é definitivamente marcada por esta preocupação revolucionária, que procura meios estritamente racionais de induzir o indivíduo à prática das virtudes, de uma maneira tal que ele mesmo pudesse refletir sobre seus atos e tornar-se seu próprio tribunal. A ação moral deixa de ser uma conduta irrefletida, passando à condição de algo do que se possa convencer *racionalmente*. A ação boa passa a encontrar justificativas de exigibilidade racionais, ou seja, Sócrates tenta convencer a todos de que o bem deve ser alcançado não porque assim determinam mandamentos costumeiros imemoriais, mas porque assim se concluiu a partir de uma reflexão racional.¹⁰ “O *ethos* verdadeiro deixa de ser expressão do consenso ou da opinião da multidão e passa a ser o que está de acordo com a razão”¹¹. Em síntese esta é essência da chamada “virtude ciência” que marca o surgimento da Ética, ciência que tem por finalidade “investigar no *logos* como *devemos* viver.”¹²

Esta preocupação epistêmica até com a *praxis* humana é produto de uma forma cultural desenvolvida pelos gregos, que procurava estender a toda a realidade a força discursiva do *logos*.

“Os costumes e as instituições devem, a partir de um certo estágio da evolução social, explicitar num corpo de razões organizadas em forma de demonstração, a racionalidade implícita

¹⁰ “... el hombre, responsable de sus acciones, se hace así creador de su propio destino. El hombre: no los dioses sobre los cuales aquél gusta cargar las responsabilidades que a él mismo atañen; el hombre, a quien no le basta el conocimiento del carácter ilícito y de las perjudiciales consecuencias de la acción premeditada para impedir el cumplimiento de la misma ante la advertencia de la razón vuelta claramente previsora”. (MONDOLFO. *Op. cit.*, p. 13).

¹¹ LIMA VAZ, Henrique Cláudio. *Escritos de filosofia II. Ética e cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 1993, p. 45.

¹² LIMA VAZ, Henrique Cláudio. *Escritos de filosofia IV. Introdução à ética filosófica 1*. São Paulo: Loyola, 1999, p. 98.

depositada lentamente ao longo dos séculos pela prática das comunidades.”¹³

E aqui surge a dificuldade de se “aliar a necessidade *normativa* do discurso ético (necessidade do *dever ser*) com a necessidade nomológica do discurso demonstrativo (necessidade do *ser*)”. Isso significa: como tornar possível a passagem da forma tradicional de transmissão do *ethos*, através de histórias míticas, conselhos, modelos de vida virtuosos para a forma de uma *praxis* justificada teoricamente, “ou trazendo em si explicitamente a demonstração do agir virtuoso ou bom como agir conforme a razão”?¹⁴

Esta a tarefa da Ética em sua origem grega, que só foi possível a partir do que Lima Vaz denomina *experiência da transcendência*, movimento espiritual no sentido de ultrapassar as barreiras do mundo sensível em direção a uma realidade *transmundana*¹⁵, posta como modelo para a realidade empírica da prática dos costumes.

Esta cientificização radical dos gregos, até no âmbito moral, desencadeia as teorias éticas intelectualistas, que marcam este período histórico. É uma necessidade daquele povo, naquele momento histórico em que a “descoberta da razão” exige demonstrações lógicas em todos os sentidos. No que diz respeito à vida ética dos indivíduos, os sofistas foram os primeiros a se empenhar nessa tarefa questionadora, mas sem a finalidade de oferecer respostas válidas universalmente. Tinham por objetivo a disciplina do espírito, mas não eram unânimes quanto ao tipo de conhecimento mais indicado para alcançar tal disciplina. Cada um deles seguia estudos especializados, considerando a sua disciplina como a mais conveniente de todas.¹⁶

¹³ LIMA VAZ, Henrique Cláudio. Ética e justiça. Filosofia do agir humano. *Síntese Nova Fase*, vol. 23, n. 75. São Paulo: Loyola, 1996, p. 440.

¹⁴ LIMA VAZ. *Escritos de filosofia II*, *op. cit.*, p. 66.

¹⁵ LIMA VAZ. *Ética e justiça*, *op. cit.*, p. 443.

¹⁶ JAEGER, *op. cit.*, p. 500.

O embate entre essa relativização científica no trato do espírito humano e a necessidade teórica de uma ética universal aparece novamente no cenário cultural do nosso século: de um lado observamos as ciências humanas, a partir de seus procedimentos, recortando o *sujeito moral*, que se transformou num ente epistemológico (Lima Vaz); e de outro a Filosofia Moral tentando a reestruturação ética do ser humano na sua unidade enquanto alma ou indivíduo racional e livre, alvo de preocupações de filósofos como Paul Valadier e Henrique Cláudio de Lima Vaz, que tem palavra conclusiva: “se o homem resolve explicar a natureza de todas as coisas, tem também de resolver o seu problema fundamental, que é a sua auto-realização, o seu principal objetivo, qual seja, a sua vida encaminhar-se para a verdadeira felicidade.”¹⁷

Atualmente pode ser constatada uma tendência à recuperação ou “reabilitação” da *razão prática* pelas correntes da filosofia contemporânea¹⁸, uma das funções da razão que foi de certa forma sendo pouco considerada, principalmente a partir do surgimento da “moral de situação” e da consideração expressiva das justificativas psicanalíticas da ação moral. Essas novas tentativas de reformulação do problema ético são fundadas principalmente na relação entre Ética e linguagem, o que sugere que a solução de tais problemas se desenvolva a partir de uma “ética da discussão” (ou do discurso, como é conhecida), fundada no pressuposto de que deve haver uma espécie de macro-ética que seja condizente com a denominada “época da ciência”, que demanda um tipo de universalidade adequada a uma civilização planetária resultante da tecnociência.¹⁹ Esta proposta filosófica tende a fundamentar o problema ético juntamente com suas possibilidades de solução nas estruturas da

¹⁷ LIMA VAZ, Henrique Cláudio. *Notas do curso de ética sistemática*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus, Instituto Santo Inácio de Loyola, 2º semestre de 1997.

¹⁸ LIMA VAZ. *Escritos de filosofia IV*, *op. cit.*, p. 446.

¹⁹ LIMA VAZ. *Escritos de filosofia IV*, p. 447.

linguagem. Assim, a verdade ética estaria fundada, por exemplo, no consenso dotado de normatividade própria e resultante de uma livre discussão conduzida segundo regras argumentativas racionais.²⁰ A universalidade moral situa-se no plano do consenso.

Nessa perspectiva que julgamos oportuno retomar a idéia clássica socrático-platônica de que o ideal humano é seu aperfeiçoamento ético, principalmente porque a essência do homem é a sua *com-vivência*. Este é animal político (conforme definição aristotélica) e enquanto tal, a ética é a sua própria forma de existir, pois só é possível falar em comportamento moral quando postulada a presença do outro. Qualquer comunidade, por mais rudimentar que seja, tem seu código ético. Isso porque a sociedade é impensável sem uma estrutura ética apriorística nos homens. E acreditamos que o direito seja parte constitutiva dessa normatividade, razão pela qual acrescentamos à idéia clássica de *paideia*, a noção de uma *paideia* jurídica, como segue.

II. PAIDEIA HOJE: UMA PROPOSTA

A Ética contemporânea segue na tentativa de resgatar o ideal ético de formação do homem, tão exaltado pelos filósofos gregos. Entre eles encontramos, na obra de Henrique Cláudio de Lima Vaz, referência explícita à ausência de preocupação com a formação moral ou ética nas formas ou métodos educacionais de nosso tempo. Segundo o filósofo, a consciência moral não sendo hábito inato, mas *ato* é processo permanente de crescimento, de desenvolvimento, principalmente na criança, em fase de desenvolvimento imprecisa e frágil. Deve haver um contínuo processo pedagógico que se estenda aos momentos decisivos da vida do indivíduo, que é na adolescência e na juventude, e que acaba por se estender à maturidade, momento em que presumidamente há já um desenvolvimento mais acabado da consciência. E o caminho dessa educação é justamente aquele legado por Sócrates, sempre

²⁰ LIMA VAZ. *Escritos de filosofia IV*, op. cit., p. 448.

partindo daquela noção inicial da “douta ignorância”, característica da sua ironia maiêutica.

O aperfeiçoamento ético foi o objetivo de Sócrates e neste caminho por ele aberto encontramos vários filósofos com a mesma preocupação pedagógica. Nessa linha podem ser citados Jean Jacques Rousseau, Henri Bergson, Jacques Maritain, Paul Valadier e o próprio Henrique Cláudio de Lima Vaz aqui entre nós. Quando Valadier e Padre Vaz suscitam a questão da *crise ética* vivida atualmente, apontam as falhas educacionais como um dos fatores responsáveis por esse problema, que obviamente não pode ser explicado por um único fator, mas que deve ser compreendido dentro de um processo histórico muito mais complexo. Apesar da complexidade das variáveis que possam levar valores éticos à sua total decadência, estes filósofos enfatizam que a educação *idealizada moralmente* ainda é a única saída possível ao enfretamento do problema. Daí a proposta de se repensarem métodos e objetivos educacionais. Valadier questiona a educação instrumental praticada pela pedagogia moderna. Lima Vaz enfatiza que Ética, Política e Direito não devem ser tratados como vastas disciplinas teóricas da nossa enciclopédia prática, mas como verdadeiros programas pedagógicos que visem a educar o indivíduo e a comunidade para a vida no bem, que é em suma a vida *plenamente humana*.²¹

Podemos caracterizar a proposta desses modernos filósofos como uma retomada da noção clássica de *paideia*, no sentido de um projeto de educação que tenha a pretensão à perfeição humana, no sentido trazido por Sócrates, como um “tornar-se cada vez mais virtuoso, na medida em que a estrutura moral é o que de mais humano existe em nós”. É na esfera moral que somos realmente livres, que podemos exercer absolutamente nossa racionalidade; é o que Kant vai também apontar quando denuncia os limites da razão teórica e a verdadeira *liberdade* da razão prática.²²

²¹ LIMA VAZ. *Ética e Justiça*. Filosofia do agir humano, *op. cit.*, p. 450.

²² “... há, em Kant, primazia da razão prática, pois a autoconsciência, que já

Enquanto modo de fixação histórica do *ethos*, o processo educativo é o único caminho possível para uma vida ética plena. O ato moral é ao mesmo tempo do indivíduo (subjetivo), referindo à sociedade em que ele vive (intersubjetivo), e visando a um fim que é objetivo (valores, instituições), transmitido no *ethos* pela *educação*. O método educativo deveria, segundo Padre Vaz, recorrer ao estímulo à prática de atos moralmente bons, o que denominamos *virtudes*. Nas escolas, as crianças deveriam ser estimuladas a serem solidárias umas com as outras, despertando sentimentos de solidariedade e companheirismo, amor para com o próximo, ajuda aos seus semelhantes, reconhecimento salutar das diferenças, sem as quais o mundo humano seria impossível. Hoje, diz Padre Vaz, não há quase lugar para estas manifestações no ambiente estudantil; elas são reservadas ao ambiente familiar, quando muito. A educação dos jovens é mais direcionada à competição do que, por exemplo, à ajuda mútua.

Nesse mesmo sentido, Paul Valadier entende que as escolas estão voltadas mais para o ensino da competição do que de uma cultura verdadeira; mais instrução do que propriamente educação, o que não permite um amadurecimento do *juízo ético*. Assim, as pessoas já não sabem mais distinguir “consciência” de “fantasia”, “liberdade” de “arbitrio”.

“En témoignerait le désarroi de toute une jeunesse dans des quartiers à l’abandon: la désintégration des liens familiaux, l’anonymat des banlieues, l’échec de nos systèmes scolaires centrés sur l’instruction plus que l’éducation, ou ordonnés à la compétitivité plus qu’à l’acquisition d’une vraie culture, ne favorisent guère l’accès à la maturation du jugement éthique, et tout simplement la formation de personnalités psychologiquement fortes et moralement motivées... Ainsi a-t-on pu parler d’un citoyen

emerge no nível da razão teórica, plenifica-se enquanto processo de autodeterminação de si, que caracteriza o homem enquanto razão prática”. (OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Ética e sociabilidade*. São Paulo: Loyola, 1996, p. 135).

sans vertu ou d'un homme sans qualité pour caractériser l'homme actuel. Ce contexte explique qu'aux États-Unis notamment, ceux qu'on appelle les 'communautaristes' aient développé de fortes critiques l'appel à la conscience, jugé idéaliste et contribuant à aggraver la destruction du lien social."²³

Um projeto pedagógico deve respeitar a natureza do ser humano, o que implica no ensino de conteúdos não alheios à formação moral do educando. Educação não significa apenas informação, mas, sobretudo, formação no sentido mais genuíno de *paideia* como “formação para a virtude”.²⁴ “(...) Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.”²⁵

Uma educação que não prepara os homens para se orientarem no mundo é ao mesmo tempo impotente e ideológica. No entanto, “ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.”²⁶

Podemos afirmar com Padre Vaz que essa forma educacional é consequência da perda de especificidade da *razão ética* derivada da cientificização experimental operada a partir do século XVII, momento em que “os problemas do *agir ético* e de sua fundamentação passaram a ser formulados nos termos de uma razão *unívoca*, estruturalmente destinada a reger a atividade *poiética* do indivíduo, seu *fazer técnico*.”²⁷

²³ VALADIER, Paul. *Éloge de la conscience*. Paris: Éditions du Seul, 1994, p. 20-22.

²⁴ LIMA VAZ. *Escritos de filosofia IV*, op. cit., p. 19.

²⁵ FREIRE. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p. 37.

²⁶ ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 143.

²⁷ LIMA VAZ. *Escritos de filosofia IV*, op. cit., p. 450.

Jacques Maritain, um dos pensadores tomistas mais significativos do século XX, articula um projeto pedagógico que ele declara avesso à angústia provocada pelo predomínio que o pensamento positivista exercia sobre sua época, levando-o a teorizar sobre uma educação fundada nos pressupostos metafísicos da moral. Tinha como ponto fundamental do seu pensamento a idéia de *analogia*, que permitiria à razão humana falar de toda a realidade, pois que todos os seres são semelhantes, ao mesmo tempo em que possibilitaria a não confusão entre eles, visto que são também dessemelhantes. Ou seja, a analogia é “aquele modo de julgar a realidade que vê nos seres aspectos iguais e aspectos diversos”.²⁸ A partir da concepção de que a realidade pode ser conhecida, captada sob suas determinações, que são diversas, Maritain desenvolve principalmente estudos pedagógicos, além de se preocupar com a arte e com a política.

O filósofo acreditava que a vida política devesse ser acompanhada de um projeto educacional que formasse consciências políticas sadias. Critica veementemente os métodos pedagógicos violentos, defendendo valores humanísticos e científicos ao educar, compreendendo o educador como um agente moral, que possibilite ao indivíduo alcançar plenamente sua essência de humano, qual seja, a de ser racional e livre. Entendia ainda que o método pedagógico deveria ser essencialmente *cooperativo*, pois que educador e educando constituem fatores dinâmicos da educação, apesar de que o fator dinâmico primordial na educação “é o princípio vital imanente ao próprio sujeito a educar.”²⁹

Assim descreve a arte de educar:

“...o homem é, antes de tudo, um animal social porque tem necessidade de ser ensinado, se compreendermos que a arte do mestre é, como a do médico, uma arte que coopera com a natureza - de tal maneira que o *agente principal* na obra do ensinamento não é aquele que ensina, que comunica a ciência a outrem, mas sim

²⁸ REALE e ANTISSEI. *História da filosofia*, vol III, *op. cit.*, p. 773.

²⁹ MARITAIN *apud* REALE e ANTISSEI, *ibidem*.

a inteligência, a vitalidade intelectual daquele que aprende, que recebe, isto é, que toma parte ativamente nele, que faz nascer, a ciência em si - e que, no entanto, sem a transmissão dos conceitos elaborados pelas gerações humanas, cada intelecto não avançaria quase nada na pesquisa e na invenção, então, em tal perspectiva, a necessidade de uma tradição aparece de forma luminosa.”³⁰

Acreditava, por fim, que a busca da educação seria a plenitude pessoal e social dos indivíduos, sendo, portanto, formação para a vida democrática.

Jean Jacques Rousseau foi provavelmente um dos pensadores que mais se preocupou com a educação tomada como a essência e esteio de uma vida humana saudável. Tal preocupação está registrada em sua obra *Emílio ou da Educação*, romance recheado de sugestões pedagógicas, inspiradas num ideal de pureza e simplicidade da natureza humana. Vejamos uma passagem da obra, em que o autor fala a Emílio, seu pupilo, sobre a forma adotada por ele para despertar no menino a princípio a prática de hábitos *bons* seguida da auto-imposição de hábitos *virtuosos*:

“Educando-te na simplicidade da natureza, ao invés de te pregar penosos deveres, preservei-te dos vícios que tornam tais deveres penosos; tornei-te a mentira menos odiosa do que inútil; ensinei-te menos a devolveres aos outros o que lhes pertence do que a te preocupares com o que é teu; fiz-te menos virtuoso do que bom. Mas quem é bom assim, não permanece senão enquanto tem prazer em sê-lo: a bondade destrói-se e perece ao choque das paixões humanas; o homem que é somente bom é bom apenas para si...”³¹.

E para Rousseau, o homem virtuoso é

“aquele que sabe dominar suas afeições, pois então segue sua razão, sua consciência, faz seu dever, mantém-se dentro da ordem

³⁰ MARITAIN, Jacques. *Sete lições sobre o ser*. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p. 12.

³¹ ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968, pp. 535-536.

e nada o pode afastar dela. Até aqui não tinhas senão a liberdade precária de um escravo a quem não se tivesse nada determinado. Sê agora livre efetivamente; aprende a te tornares teu próprio senhor; manda em teu coração, Emílio, e serás virtuoso.”³²

Apresenta ainda uma interessante interpretação sobre a forma educacional comumente adotada para possibilitar a aquisição das virtudes ainda pelos jovens, aquisição esta tão reverenciada pelos pensadores gregos. Para ele, a maioria dos hábitos adquiridos pelos jovens não são hábitos verdadeiros, pois que restam adquiridos à força e seguidos contra a vontade. Os indivíduos aguardam apenas a oportunidade de se libertarem deles. Acresce que o ser humano jamais adquirirá o gosto pela prisão pelo fato forçoso de ficar preso; o hábito da prisão, longe de diminuir a aversão, aumenta-a. Não é o que ocorre com a verdadeira educação, dirigida a seu pupilo fictício Emílio, “que nada tendo feito na sua infância senão voluntariamente e com prazer, não faz, continuando a agir da mesma maneira em sendo homem, se não juntar o império do hábito às doçuras da liberdade.”³³

Ou seja, Rousseau acredita na aquisição voluntária de hábitos bons, obtida a partir da *persuasão* sobre sua necessidade ética, e não pela imposição de castigos e privações. Só este tipo de educação garante a firmeza das virtudes, principalmente quando tendem a chocar-se com os possíveis prazeres decorrentes da liberdade em ato proveniente da maturidade.

Rousseau pensou num projeto pedagógico inspirado numa sociedade em que a educação era quase totalmente tarefa da família ou conduzida diretamente por ela, de acordo com suas próprias convicções e valores. Não é o que se verifica em nosso momento histórico, no qual nos deparamos com a invasão rotineira da vida familiar pela educação informadora (e não *formadora*) dos meios de comunicação de massa, principalmente do mais majestoso deles, a

³² *Ibidem*, p. 536.

³³ *Ibidem*, p. 521.

televisão, além daqueles problemas mais sofisticados surgidos das relações virtuais da *Internet*, que se transforma cada vez com maior velocidade numa espécie de “anel de Giges” dos tempos da técnica. Não se sabe exatamente se a técnica tem facilitado ou dificultado (e até mesmo inviabilizado) o aperfeiçoamento ético do homem. Parece um grande paradoxo a ocorrência de um inegável desenvolvimento científico-tecnológico da humanidade não acompanhado nem de longe de semelhante desenvolvimento no plano da sua *praxis* ética. Esse tema se tornou hoje lugar comum tanto nos livros de ciências humanas, Ética etc. quanto nos jornais, revistas e, é claro, na própria televisão.

Como salienta Theodor Adorno, “por toda a parte onde a televisão aparentemente se aproxima das condições da vida moderna, porém, ocultando os problemas mediante rearranjos e mudanças de acento, gera-se efetivamente uma falsa consciência.”³⁴

Encontramos arranjos de situações

“inacreditavelmente falsas, em que aparentemente certos problemas são tratados, discutidos e apresentados, para que a situação pareça ser atual e as pessoas sejam conformadas com questões substanciais. Tais problemas são ocultos sobretudo na medida em que parece haver soluções para todos esses problemas, como se a amável vovó ou o bondoso tio apenas precisassem irromper pela porta mais próxima para novamente consertar um casamento esfacelado. Eis aqui o terrível mundo dos modelos ideais de uma ‘vida saudável’, dando aos homens uma imagem falsa do que seja a vida de verdade, dando a impressão de que as contradições presentes desde os primórdios de nossa sociedade poderiam ser facilmente superados e solucionados.”³⁵

O ensino atual deve se preocupar, segundo Adorno, em desestruturar as pretensões massificantes e idiotizantes dos *mass media*: não no sentido de ensinar a escolher o que é certo e apreender o certo pré-fabricado por meio de categorias, mas no sentido de

³⁴ ADORNO *op. cit.*, p. 83.

³⁵ *Ibidem*, p. 84.

desenvolver aptidões críticas que conduzam as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias, protegendo-as ante identificações falsas e problemáticas, sobretudo face à “propaganda geral de um mundo que a mera forma de veículos de comunicação de massa desta ordem já implica como dado.”³⁶

Sobre esta questão mais específica e não menos relevante, Lima Vaz entende que:

“O fenômeno cultural característico da nossa civilização que foi denominado a ‘colonização’ do mundo da vida sobretudo pela tecno-ciência, atingiu profundamente a tradição do saber ético nas várias culturas e desarticulou nos indivíduos o processo pedagógico da sua integração nos valores e normas do ethos que se dava quase sem conflitos através de formas diversas de pré-compreensão. O espaço interior onde se formava a experiência da relação normativa entre os valores do ethos e as condições e objetivos da ação foi invadido por uma multidão enorme de slogans publicitários dirigidos a excitar o desejo e a exaltar a utilidade de um sem número de produtos. Hedonismo e utilitarismo são os códigos axiológicos dos mass media, operando eficazmente no sentido de neutralização da experiência ética fundamental que tem lugar no exercício da Razão prática.”³⁷

Adorno ainda acrescenta que a televisão é uma forma de ideologia, compreendida por ele em dois sentidos: primeiro, no sentido de ser uma tentativa de incutir nas pessoas uma falsa consciência acompanhada de um ocultamento da verdadeira realidade, buscando uma imposição de valores considerados dogmaticamente positivos. Ora, uma verdadeira formação consistiria mesmo em problematizar conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade; segundo, como ideologia formal, consistente no desenvolvimento de uma espécie de vício televisivo em que a televisão e outros veículos de comunicação de massa

³⁶ *Ibidem*, p. 79-80.

³⁷ LIMA VAZ, Henrique Cláudio. *Escritos de Filosofia V. Introdução à ética filosófica 2*. São Paulo: Loyola, 2000.

convertem-se “pela sua simples existência no único conteúdo da consciência, desviando as pessoas por meio da fatura de sua oferta daquilo que deveria se constituir propriamente como seu objeto e sua prioridade.”³⁸

O autor ainda arrisca uma proposta de medida educacional, que transcrevemos:

Imagine-se que “nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num “mundo feliz”, embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; ou então que um professor de música, não oriundo da música jovem, proceda a análises dos sucessos musicais, mostrando-lhes por que um hit da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou de Beethoven ou uma peça verdadeiramente autêntica da nova música. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o mundus vult decipi em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado.”³⁹

Sendo a educação a passagem do *ethos* da realidade social para a realidade do indivíduo, é ela uma das tarefas básicas e mais complexas dos grupos humanos, qual seja, a de formar paradigmas comportamentais, descobrir como ensinar aos que estão chegando os valores daquela sociedade. Consoante Lima Vaz, duas são as formas fundamentais de conhecimento moral, que devem ser exer-

³⁸ ADORNO, *op. cit.*, p. 80.

³⁹ *Ibidem*, p. 183.

citadas e visadas pelo processo educacional: o *discurso de persuasão*, e a *conaturalidade moral*.⁴⁰

O *discurso de persuasão* moral significa “dar razão”, justificar, buscar a razão pela qual se deve comportar dessa ou daquela maneira. É o que os pais fazem (ou devem fazer) com os filhos, e o que os gregos chamaram retórica, amplamente usada pelos sofistas. A educação ética passa necessariamente por um discurso persuasivo, no sentido de que temos de aprender a refletir para que adquiramos o hábito da auto-persuasão, pois ninguém age moralmente de forma espontânea. Para persuadirmos, valemo-nos de premissas a partir das quais desenvolvemos o discurso persuasivo. No plano ético recorreremos aos modelos morais.⁴¹

A *conaturalidade* significa o conhecimento por simpatia pelo objeto do conhecimento. Ela se dá em qualquer campo do saber e do agir; como por exemplo na arte: o aprendiz de pintura tem inicialmente dificuldade em dominar a sua técnica, mas depois de superada esta primeira fase de aprendizado técnico, e exceto se não tiver vocação, ele toma conaturalidade com o belo e adquire facilidade para se expressar.⁴²

Jacques Maritain interpretou o dom da *sabedoria* de Santo Tomás (o qual possibilita o conhecimento da lei natural intuitivamente) como uma conaturalidade a ser estendida a todo o domínio moral. A lei natural é, para ele,

“conhecida universalmente por meio de um conhecimento pré-racional de natureza afetiva, e esse conhecimento traduz de maneira espontânea e não-conceptual a fundamentação ontológica da lei natural na própria natureza humana, constituindo o pressuposto das formas históricas como que o *conceito* de lei será enunciado através dos tempos.”⁴³

⁴⁰ LIMA VAZ. *Notas do curso de ética sistemática*, cit.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ LIMA VAZ. *Escritos de filosofia IV*, op. cit., p. 469.

Vemos aqui a extensão da conaturalidade no campo ético também, apesar de ser tomada como uma intuição ou espontaneidade natural.

Padre Vaz não cinge a noção de conaturalidade apenas ao plano intuitivo. De acordo com sua interpretação dialética desse fenômeno, duas são as vias de se alcançar esta empatia com o que é bom. Partindo do pressuposto de que um ser dotado de racionalidade jamais quererá para si o que é pior, o que seria um atentado ao bom senso, há já um ponto de partida para a prática do bem que é a tendência natural a ele. A outra via seria justamente a discursiva, que no campo prático, se apresenta sob a forma persuasiva. Recorrendo ao discurso de persuasão (caminho próprio do logos humano) nos convencemos reiteradas vezes de que devemos agir moralmente. Chega-se a um momento, entretanto, que não se necessita mais desse “artifício” necessário, visto que o indivíduo desenvolve uma simpatia pela prática moral, isto é, ele tem conaturalidade com ela. Como ninguém é *naturalmente* bom, é preciso praticar a bondade para que se adquira conaturalidade com ela. Para os gregos a melhor forma de conhecer o campo moral é observar o indivíduo que já está inserido na moralidade, aquele que para ser bom não faz esforço algum. Padre Vaz não exclui a conaturalidade intuitiva natural da proposta maritainiana, mas a ela acrescenta o diálogo educativo, por não considerá-la suficiente para se estabelecer uma relação desenvolvida com o Bem.⁴⁴

E segundo o filósofo a técnica educativa mais eficaz para ensinar o conhecimento moral ainda é a observação do modelo ético, o exemplo, como o era Aristídes em Atenas (o homem justo daquela cidade), mostrando o homem justo à criança, e o quanto faz bem a esse homem ser assim. Num primeiro momento, a persuasão tem de se socorrer de paradigmas da moralidade em pessoa, para

⁴⁴ LIMA VAZ. *Entrevista*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus, Instituto Santo Inácio de Loyola, 29-10-99.

que, em momento posterior, já passemos a nos identificar com o bem, não precisando tanto assim de discursos sobre ele; aí teremos adquirido conaturalidade com o bem.⁴⁵

Nessa mesma linha encontramos a proposta de pedagogia da consciência de Henri Bergson, que se divide em dois momentos: um dirigido à razão, com o ensinamento de princípios morais, e outro direcionado à vontade, sob duas formas: a que ele chama *adestramento*; e a que ele chama *mística*, em sentido estrito, significando religioso.

Pelo primeiro método (de adestramento), “se inculca una moral hecha a base de hábitos impersonales; por el segundo se logra la imitación de una persona, y aun una unión espiritual, una coincidencia más o menos completa com ella”.⁴⁶ O primeiro é automático, desenvolvendo-se a partir da adoção dos hábitos do grupo social no qual se está inserido; já o segundo, procede por persuasão, recorrendo-se ao ensino religioso, não no que ele tem de conteúdo metafísico, mas pelo que apresenta como estrita religião, e que, para Bergson, é o fundamento da própria moral.⁴⁷

Negando qualquer validade a propostas ético-pedagógicas, Nietzsche sempre considerou a tarefa docente uma “evocação da história terrível das crueldades que a sociedade humana impôs a seus membros para educar o homem como um animal ao qual seja possível *prometer* um ser de responsabilidade, um ser moral, em suma.”⁴⁸

Lima Vaz afirma que a concepção nietzschiana de educação como “a impiedosa e implacável tarefa de submissão da animalidade no homem” inspirou “a tese, hoje vulgarizada, da origem da moral

⁴⁵ LIMA VAZ. *Notas do curso de ética sistemática*, cit.

⁴⁶ BERGSON, Henri *apud* ROLDAN. ROLDAN, A. *La conciencia moral. Ensayo de etica tipologica (etotipologica)*. Madrid: Editorial Razon e Fe, 1966, p. 81.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ LIMA VAZ. *Escritos de filosofia II*, op. cit., p. 27.

a partir da proibição e do interdito, acompanhados dos respectivos castigos e sanções.”⁴⁹

Ou seja, a educação que a todo tempo, durante toda a história, se propõe a impor noções de moralidade, nada mais faz que tentar suplantar a verdadeira e irredutível animalidade existente na essência do homem. Essa “impiedosa tarefa de submissão” de instintos não é argumento bastante para responder à questão decisiva que é: por que empreender, bem ou mal, mas, incessantemente, o esforço para realizar os preceitos dolorosos da moralidade, e não se entregar absolutamente aos instintos?

Para Lima Vaz, no fundo

“a idéia de uma prioridade dialética do ethos sobre o indivíduo empírico ou do conteúdo intrínseco do valor sobre a satisfação do indivíduo oferece uma resposta infinitamente mais aceitável à interrogação fundamental em torno da presença constitutiva do ethos na estrutura da sociedade humana”.⁵⁰

Do que foi aqui exposto, fica-nos uma incontestável verdade: não temos poder *despótico* sobre nossas paixões, sobre os nossos desejos; o que temos é um poder *político* (Lima Vaz), o que significa que nos indicamos caminhos mais razoáveis para nossas conquistas pessoais (tarefa de uma consciência moral sadia, bem educada), de tal forma que nos convençamos de que o melhor caminho é o que nos possibilita estar satisfeitos com nossa *retidão moral*. No que diz respeito à ética, o discurso procede pelo razoável e não especificamente pelo racional, ou seja, no plano moral a razão a nada nos obriga, como faria um geômetra numa demonstração incontestável e irredutível ao nosso querer (Lima Vaz). Ao contrário, ela apenas nos convence, como faz um governante na democracia.⁵¹ É através

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 28.

⁵¹ LIMA VAZ. *A consciência moral, categoria fundamental da Ética*. Palestra: Sinopse. Belo Horizonte: Centro Loyola, 25-09-97.

do diálogo com nós mesmos que conseguimos realizar pelo menos parcialmente este projeto laborioso que a humanidade se deu, o de se aproximar um pouco, ainda que de muito longe daquela perfeição muito conhecida como Deus.

III. PAIDEIA JURÍDICA: PROPOSTA DE FORMAÇÃO ÉTICA INCLUSIVA DOS DIREITOS HUMANOS-FUNDAMENTAIS

Padre Vaz ressalta que no início da obra “As Leis”, Platão começa por exaltar um tipo de educação que se desenvolva “no espírito de excelentes leis”⁵². Qual o significado dessa preocupação platônica para um trabalho que pretende desenvolver algumas considerações sobre a educação em direitos humanos?

Começemos a resposta pela colocação de mais uma questão: o que poderíamos chamar de *consciência jurídica* como forma de *empoderamento* de direitos ditos humanos, pois próprios, ínsitos ao ser humano enquanto tal? Vejamos.

Consciência jurídica não é a consciência (no sentido intelectual) da existência e do conteúdo das leis sob as quais se constitui uma sociedade política, no sentido restrito de saber da existência delas e ou de seu conteúdo. Antes disso, há nos indivíduos a noção de que o justo de alguma maneira deva estar expresso em tais leis, válidas para todos igualmente, e que tais expressões de justiça há de ser por todos *exigíveis*, sob pena de caírem na esfera do gosto e arbítrio de cada um, o que nada resolve para a manutenção de uma vida gregária possível. Falamos aqui da *juridicidade* da vida ética, que não se confunde com o plano moral individual de cada um, como projeto pessoal particular.

Não pretendemos afirmar que a consciência que tende a perceber os fenômenos éticos sob a forma de *juridicidade*, ou seja, de comportamentos *exigíveis objetivamente*, não deva evoluir no

⁵² LIMA VAZ. *Escritos de filosofia II*, op. cit., p. 16.

sentido de conhecer as formas pelas quais esta exigibilidade aparece. Mas pensar numa *paideia* jurídica como projeto pedagógico inclusivo do conhecimento dos seus próprios direitos é antes de tudo empoderar-se da idéia essencial de que *um direito* é algo que se *exige*, para que num segundo passo seja possível a apropriação e reivindicação lúcida de valores reconhecidamente jurídicos (e, portanto, exigíveis). E assim o são, não por um golpe autoritário de decreto, usando aqui lugar-comum para ilustrar as mazelas jurídicas; e sim, para o nosso próprio benefício, conquistados e situados em nosso *ethos* atual na forma de direitos humanos declarados. Este proceder não é estático, obviamente, mas impulsiona o progresso ininterrupto das leis, das instituições jurídicas, como é da natureza de todo o *ethos* humano, espaço que “não é *dado* ao homem, mas por ele *construído* ou incessantemente reconstruído.”⁵³

A inefetividade das normas veiculadoras de direitos fundamentais hoje se manifesta antes como produção legislativa deficitária, complementarmente a uma aplicação insatisfatória das mesmas pelo poder judiciário. Por outro lado, quando se trata da participação dos indivíduos nessa trama, estes só são considerados responsáveis porque são vítimas de uma complexa armação ideológica, em que os cidadãos são totalmente manipulados por um sistema falso e propagandista, que geralmente pretende eleger representantes de interesses dos que detêm o poder econômico e que acabam por se tornar, em alguma medida, os próprios donos desse sistema maniqueísta de manipulação.

O drama da manipulação da consciência política se agrava num círculo de reiteradas e viciadas omissões dos indivíduos no que diz respeito ao exercício da cidadania como exigibilidade dos próprios direitos, negando reconhecimento à ordem jurídica. Seja como temor reverencial aos magistrados, por não se compreender sua real função, seja como descrença generalizada do tipo: “não há

⁵³ *Ibidem*, p. 13.

justiça para os pobres”, o poder judiciário é moroso e distante, juízes são de uma classe insensível à miserabilidade por eles desconhecida, “direitos humanos é para promover a defesa de bandidos”, o sistema jurídico é em si corrupto, porque articulado por um grupo de corruptos, “política não é para gente honesta”. Todas essas concepções também são exaustivamente veiculadas em meios de comunicação, mas, quase nunca, no sentido de apontar soluções ou novos caminhos. Ou seja, há uma ideologia que determina o que criticar e restrita a criticar simplesmente.

Como apontamos, há filósofos contemporâneos que ainda acreditam numa forma de resgate do indivíduo plenamente preparado para uma vida democrática: pela retomada de uma educação como formação ética ou moral. Não se vê no ensino, hoje, um lugar para a colocação de questões éticas, um lugar para o aprendizado de virtudes. No Brasil, todo o processo educacional é determinado pela mentalidade competitiva do vestibular: educar-se é preparar-se para um concurso, onde só os “melhores” vencem. E os melhores são os que acumulam certa quantidade de informações e sabem manifestá-las estrategicamente.

Não pretendemos negar que informações dessa natureza são necessárias, pois o desenvolvimento estritamente intelectual é parte do processo de formação humana, como os gregos já tinham percebido em sua *paideia*. Mas não podemos falar numa educação intelectual que pretenda alcançar a contemplação teórica simplesmente. Não há lugar para esse tipo de valor, num momento histórico onde a razão instrumental é soberana. A técnica hoje não é posta a serviço da verdade, não nasce do verdadeiro conhecimento, sendo mais uma maneira de ocultação da natureza como forma mais viável de manipulação da mesma.⁵⁴ Operar bem uma realidade ou um sistema não equivale à sua verdadeira cognição, ou seja, não equivale à preocupação com sua essência, com seu

⁵⁴ FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito*. Técnica, decisão, dominação. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1994, p. 348.

mistério. A relação meio-fim não se estabelece necessariamente por reflexão, e esta relação apresenta-se também no campo prático, especialmente no jurídico, onde o direito passa a ser concebido como “uma forma instrumental, um meio para a realização de um fim (um instrumento de decisão de conflitos)”⁵⁵.

No entanto, o direito, mais do que qualquer outro meio de controle da vida humana, necessita de *justificação*. Isto porque no que tange à vida em natureza, o domínio basta, mas no plano da liberdade, o domínio é “para”, ou seja, ele não se exaure em si mesmo, tendo, portanto, uma meta maior, que é alcançar o melhor, o Bem. Daí depender de justificação, principalmente quando este resultado a mais não é alcançado. No caso da ordem jurídica, o que a fundamenta é o ideal de justiça. E este deve ser reformulado não só como virtude moral, mas também como forma jurídica de existência ética. Esta forma nós já vimos como aparece e resta desocultá-la num discurso explícito sobre a necessidade do direito como componente positivo do *ethos*, como um ideal de universalização normativa de todos e para todos.

Não temos a pretensão de indicar nesse artigo projetos educacionais ético- jurídicos para a realização de um novo modelo de *paideia*, adequada ao *ethos* hoje vivido e compartilhado também na forma de *exercício de direitos*. Também não se trata de expressar crença no direito vivido que chega ao extremo de acreditar que leis e códigos ensinados possam resolver os problemas éticos mais profundos de uma sociedade. Não obstante, se até então temos propugnado pela existência de situações de subjetividade jurídica (o cidadão, o sujeito de direito, o consumidor, o idoso, etc) referidas a uma fonte objetiva, qual seja, a ordem de direito, o certo é que postulamos a necessária condição de que uma tal ordem esteja de algum modo acessível aos seus destinatários, sujeitos de prerrogativas jurídicas. Evidentemente que não há cidadania possível sem uma ordem jurídica que a garanta. E o acesso só se torna

⁵⁵ *Ibidem*.

possível se viabilizado em dois sentidos: como crível e palpável às pessoas; e nos conteúdos que digam respeito à vida em comum, independentemente de procedimentos profissionais complexos que possam o mesmo viabilizar. Dito de outra forma: o ensino da essência, do esteio do direito atual, que está inscrita na forma de direitos humanos-fundamentais nas Constituições democráticas. É o que acreditamos ser a educação conglobante da face jurídica da formação ética plena.

IV. CONCLUSÃO

Resgatamos a palavra clássica *paideia* para expressar a força dessa expressão na Grécia como formação mais plena do indivíduo, incluindo os vários aspectos de sua subjetividade, especialmente as de índole *moral*, o que não é expresso substancialmente nos processos da educação dos dias atuais. Adjetivamos a palavra “*paideia*” com o termo “*jurídica*” com o intuito de apontar a relevância do Direito nessa formação integral dos *sujeitos morais* (perspectiva grega) que também são na atualidade *sujeitos de direito* (s). Trata-se de um esforço de releitura da preocupação grega com a formação do indivíduo para a *prática das virtudes*, mas, que na cultura ocidental contemporânea, estende-se também para o *exercício* de (seus) *direitos*. Nestes termos, podemos concluir que a formação ética é integrada pela formação moral e pela formação jurídica sobre a essência do Direito, em especial seu núcleo mais significativo: os *direitos humanos-fundamentais*.

Constatamos que nos final do século XX e início deste os direitos humanos se transformaram numa categoria ética essencial à vida comunitária. Não é possível omitir que estamos vivendo um período histórico onde o discurso ético engloba efetivamente o jurídico. Daí a importância dos indivíduos se apropriarem da posição digna da reivindicação. Aprender o que é o direito na forma de direitos humanos é aprender, antes de tudo, como exigir o que lhe se *atribui* numa ordem objetiva, reconhecendo nela o veículo

também de exigibilidades alheias a nossa vontade e interesse, por se tratar de direitos e não de concessões do plano estritamente subjetivo. O que justifica deveres jurídicos. Além da necessidade do aprendizado das virtudes (inclusive da justiça, como virtude da proporção entre os homens⁵⁶), para que seja possível a formação da identidade ética de cada indivíduo, também há que se formar o indivíduo no espírito da melhores leis do seu tempo; e o espírito das leis do nosso tempo são os direitos humanos-fundamentais.

Nossa obsessão em proclamar “o quê de direito”, como mencionado certa feita por Padre Vaz, deve ao menos apontar para uma tentativa a nós possível até o presente momento de solucionar problemas com os quais a humanidade se depara e que, por impotência moral talvez, ainda delegue ao direito resolver. Ainda acreditamos de algum modo que o caminho encontrado seja objetivação sob a forma de direito, a declaração de direitos contida em suas normas, não mais virtudes morais apenas. A impotência com a qual lidamos hoje com a inefetividade desses direitos se dá também, como adverte Lima Vaz, pelo fato de que o indivíduo, que é, em última instância, o vivificador dessas declarações, não reconhece nelas o ponto de chegada (e ao mesmo tempo de partida) de realização de valores eticamente postuladas, ou seja, não se identifica com as normas que, por hipótese, ele e todos os seus iguais legitimaram como o ideal daquele corpo social. Para que consigamos descer do plano desse “formalismo abstrato e inoperante” que são direitos meramente declarados, e possamos, enfim, “levá-los a uma efetivação concreta nas instituições e nas práticas sociais”, mister começarmos a admitir no direito também o seu papel *formador*. Para que possa deixar de ser formal e abstrato, é necessário que o apresentemos como efetivo, real e não como um paliativo para falhas morais individuais, como se tivesse sido possível em algum lugar, em algum tempo, uma sociedade sobreviver eticamente sem um *seu direito*.

⁵⁶ REALE, Miguel. *Filosofia do direito*. 14^a ed. São Paulo: Saraiva, 1991, p. 624.

JURIDICAL PAIDEIA: PRESSUPOSITIONS AND CHARACTERIZATION

ABSTRACT

This paper is situated in the area of the philosophy of law, going through the ethical conceptions of the classical and current practical philosophy. It aims to point the relation between the classic Greek concept of *paideia* and the current possibility of inserting the study of human rights to a more consistent formation of individuals, as moral subjects and also citizens with rights. The method is descriptive of fundamental thoughts and schools of western thought, and also speculative, due to the necessity of reflecting about those thoughts and their connexion with the proposal of an ethic education that also covers Law, under diverse and additional fundaments. The result is the proposal of an innovation on the current idea of education, that includes a juridical *paideia*, as explained and defined in the text. We deduce that, historically, the legacy left by the precedent centuries about the conquering and declaration of universal rights imposes on us the task of reflecting about it and about a new conquer to reach: their *real* efetuation. Anyway, we cannot forget the importance of including the thinking of fundamental-human rights in the formation of contemporary citizenship, as an essential moment in history of humanity's ethical conquers.

KEY-WORDS: Education; Ethics; Law; Citizenship.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BERGSON, Henri. *Essai sur les donées immédiates de la conscience*. Paris: Presses Universitaires de France, 1948.

BROCHADO, Mariá. *Consciência moral e consciência jurídica*. Belo Horizonte: Editora Mandamentos, 2002.

_____. *Direito e ética: a eticidade do fenômeno jurídico*. São Paulo: Editora Landy, 2005.

_____. Pedagogia jurídica para o cidadão: formação da consciência jurídica a partir de uma compreensão ética do direito. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*. N. 48/jan.-jun. 2006.

_____. *Paideia Jurídica: ideal contemporâneo de formação ético-jurídica do cidadão*. (Disponível em <http://www.atualizadireito.com.br>).

_____. Prolegômenos à Ética Ocidental. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais*. n. 4, v. 73, Outubro | novembro | dezembro 2009 | ano Xxvi, 2010. (Também disponível em: <http://200.195.70.14/Revista/Content/Upload/Materia/637.pdf>).

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito*. Técnica, decisão, dominação. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

JAEGER, Werner. *Paideia. A formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Editora Herder, s/d.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *A consciência moral, categoria fundamental da Ética*. Palestra: Sinopse. Belo Horizonte: Centro Loyola, 25-09-97.

_____. *Apostila dos cursos de ética I e II*. Histórica e Sistemática. Belo Horizonte: Instituto Santo Inácio de Loyola, 1998.

_____. Crise e verdade da consciência moral. *Síntese Nova Fase*, v. 25, n. 83. Belo Horizonte: Loyola, 1998.

_____. *Notas do curso de ética histórica*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus, Instituto Santo Inácio de Loyola, 1º semestre de 1998.

_____. *Notas do curso de ética sistemática*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus, Instituto Santo Inácio de Loyola, 2º semestre de 1997.

_____. *Entrevista*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus, Instituto Santo Inácio de Loyola, 29-10-99.

_____. *Escritos de filosofia II. Ética e cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

_____. *Escritos de filosofia III. Filosofia e cultura*. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. *Escritos de filosofia IV. Introdução à ética filosófica 1*. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *Escritos de Filosofia V. Introdução à ética filosófica 2*. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. *Ética e justiça. Filosofia do agir humano. Síntese Nova Fase*, vol. 23, n. 75. São Paulo: Loyola, 1996.

LOTTIN, Odon. *Principes de morale: expose systematique*. Lovain: Ablaye du Mont Cesar, 1946.

MONDOLFO, Rodolfo. *Moralistas griegos. La consciencia moral, de homero a epicuro*. Buenos Aires: Ediciones Iman, 1941.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Ética e sociabilidade*. São Paulo: Loyola, 1996.

REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga*. Vol I. Das origens a Sócrates. São Paulo: Loyola, 1993.

REALE, Giovanni e Dario Antiseri. *História da filosofia. Antiguidade e idade média*. Vol. I. 4ª ed. São Paulo: Paulus, 1990.

_____. *História da filosofia*. Vol III. Do romantismo até nossos dias. 3ª edição. São Paulo: Paulus, 1994.

REALE, Miguel. *Filosofia do direito*. 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

ROLDAN, A. *La conciencia moral. Ensayo de etica tipologica (etotipologica)*. Madrid: Editorial Razon e Fe, 1966.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

VALADIER, Paul. *Éloge de la conscience*. Paris: Éditions du Seul, 1994.

